

1 Einleitung und Zielsetzung der Arbeit

Grundschullehrkräfte werden im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit immer wieder dazu angehalten Kindern positive Rückmeldungen zu geben, sie zu loben und ihre Entwicklung angemessen zu beurteilen. Dies spiegelt sich unter anderem in einigen Präambeln und Rahmenrichtlinien der Erziehungs- und Bildungspläne für den Grundschulbereich wider. So betont das Nordrhein-Westfälische Schulministerium (2013) auf den Seiten zur Standardsicherung im Englischunterricht der Grundschule beispielsweise:

„Für Kinder, die am Anfang ihrer Lernkarriere/Schullaufbahn stehen, ist es besonders wichtig, positive und ermunternde Rückmeldungen zu ihren entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bekommen (...).“

Dieser Appell an Grundschullehrkräfte wird nicht zuletzt auch immer wieder argumentativ damit begründet, dass es gerade in der sensiblen Entwicklungsphase des Grundschulalters für den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern besonders wichtig ist, positive Beurteilungen zu erhalten. Ungeachtet ihrer individuellen Vorerfahrungen, ihrer Herkunft und ihres Geschlechts sollen Kinder beim Lernen ermutigt werden, in der Schule positive Erfahrungen sammeln können und eine günstige Einstellung zum Lernen und zu sich selbst entwickeln.

Eine differenziertere Betrachtung positiver aber auch negativer (verbaler) Beurteilungen zeigt, dass es unterschiedliche und für die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung nicht gleichermaßen günstige Formen von Lob und Kritik gibt. Insbesondere die Ergebnisse aus einigen experimentellen Untersuchungen der Arbeitsgruppe um die amerikanische Psychologin C. S. Dweck (z.B. Cimpian, Arce, Markman & Dweck, 2007; Kamins & Dweck, 1999) lassen vermuten, dass die Form und der Umgang mit Lob, aber auch Kritik von wichtigen Bezugspersonen wie Eltern oder Lehrer_innen möglicherweise entscheidend dafür sind, wie Lernende auf Dauer mit Herausforderungen und Niederlagen umgehen, welche Ziele als wichtig erachtet werden und in welchem Umfang individuelle Begabungsressourcen ausgeschöpft werden. Dweck (1999, S. 4) konstatiert:

“Praise (. . .) is a powerful tool. Used correctly it can help students become adults who delight in intellectual challenge, understand the value of effort, and are able to deal with setbacks. Praise can help students make the most of the gifts they have. But if praise is not handled properly, it can become a negative force, a kind of drug that, rather than strengthening students, makes them passive and dependent on the opinion of others.”

Die Arbeitsgruppe um Dweck (Cimpian et al., 2007; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998) sieht dabei insbesondere einen starken Zusammenhang zwischen spezifischen (verbalen) Formen von Lob und Kritik und der Entwicklung impliziter Fähigkeitstheorien, das heißt naiven Überzeugungen von Individuen darüber, ob menschliche Eigenschaften stabil (statische Fähigkeitstheorie) oder veränderbar sind (dynamische Fähigkeitstheorie).

Dass es praktische und nicht unerhebliche Konsequenzen für unterschiedliche Bereiche des Lebens hat, wenn Personen von dem einen oder dem anderen überzeugt sind, konnte in den vergangenen Jahren durch diverse empirische Studien immer wieder belegt werden (zsf. Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack & Finkel, 2013). Überzeugungen über die Stabilität von Eigenschaften erweisen sich dabei gerade für das schulische Lernen von hoher Relevanz, weil sie einen engen Bezug zu motivationalen Orientierungen, verhaltensregulativen Prozessen und den Leistungen von Lernenden aufweisen (vgl. hierzu im Überblick Dweck & Molden, 2005). Die Bedeutsamkeit des Konzepts impliziter Fähigkeitstheorien für die Persönlichkeitsentwicklung und den Lernerfolg gilt unter Forschern daher mittlerweile als unbestritten (vgl. Burnette et al., 2013).

Doch die Frage, wodurch genau und wann diese Überzeugungen über die Veränderbarkeit bzw. Stabilität bestimmter Fähigkeiten entstehen, konnte von Forschern bislang nur unzureichend beantwortet werden (vgl. hierzu Dweck & London, 2004). Ungeklärt ist bislang, ob möglicherweise auch Grundschullehrkräfte mit spezifischen Formen lobender und kritischer Äußerungen dazu beitragen, dass Kinder Überzeugungen über die Veränderbarkeit oder Unveränderbarkeit bestimmter Persönlichkeitseigenschaften, wie ihren Fähigkeiten, entwickeln.

Ein erstes Ziel dieser Arbeit ist es deshalb, aufzuklären, welche Zusammenhänge zwischen bestimmten Formen von Lob/Kritik von Grundschullehrkräften und impliziten Fähigkeitstheorien bei Kindern im Grundschulalter bestehen. Da sich implizite Fähigkeitstheorien bereichsspezifisch unterschiedlich manifestieren (vgl. Dweck & Molden, 2005), wird dieser Zusammenhang exemplarisch im Fach Mathematik untersucht. Dabei wird gerade aufgrund der Domäne auch mit Blick auf das Geschlecht einerseits die Frage geklärt, ob Mädchen und Jungen zu unterschiedlichen Einschätzungen über die Veränderbarkeit ihrer mathematischen Fähigkeiten gelangen. Andererseits interessiert, ob das Geschlecht möglicherweise den Zusammenhang zwischen spezifischen Formen von Lob und Kritik auf die impliziten Fähigkeitstheorien moderiert.

Weitere Ziele dieser Arbeit bestehen darin, zu prüfen, ob bereits bei Kindern im Grundschulalter enge Verbindungen zwischen impliziten Fähigkeitstheorien, der Lernmotivation und dem situativen Bewältigungsverhalten bestehen und auch ob und inwiefern das Fähigkeitsselbstkonzept, das heißt die Wahrnehmung und Beurteilung der Höhe eigener Fähigkeiten die Zusammenhänge möglicherweise beeinflusst. Des Weiteren soll ermittelt werden, ob und inwiefern Unterschiede in den (mathematischen) Leistungen von Lernenden über die genannten Merkmale zu erklären sind. Dass implizite Fähigkeitstheorien Bedingungen für die genannten Aspekte darstellen, konnte überwiegend bei Sekundarstufenschülerinnen und -schülern und Studierenden bestätigt werden (vgl. Dweck & Molden, 2005). Die vorliegende Forschungsarbeit dient deshalb auch dazu, diese Forschungslücke zu schließen und mehr Erkenntnisse über Effekte impliziter Fähigkeitstheorien bei Kindern im Grundschulalter zu gewinnen.

Da im deutschsprachigen Raum bisher kein Instrument zur Erfassung bereichsspezifischer mathematischer Fähigkeitstheorien bei Kindern im Grundschulalter vorliegt, wird – basierend auf theoretischen Konzeptionen und bereits zur Erfassung allgemeiner impliziter Fähigkeitstheorien existierenden Instrumenten – im Rahmen dieser Arbeit ein Instrument entwickelt und vorgestellt, mit dem implizite Fähigkeitstheorien am Ende der Grundschulzeit im Fach Mathematik erfasst werden können.

Aufgeklärt werden die interessierenden Forschungsfragen im Rahmen einer Querschnittstudie. Diese ist eingebettet in die Langzeitstudie SAM-G (Selbstkonzepte und Attributionen im Mathematikunterricht der Grundschule), die an der Universität Vechta, unter der Projektleitung von Prof. Dr. Frank Hellmich, durchgeführt wird.

Unter Berücksichtigung konzeptueller Überlegungen und der aktuellen Erkenntnislage, wird im theoretischen Teil der Arbeit zunächst Grundlegendes über das Konzept impliziter Fähigkeitstheorien berichtet (Kap. 2). In Kapitel 2.1 findet einleitend eine Explikation des Begriffs implizite Theorien statt. Es wird dargestellt, welches theoretische Verständnis über das Konstrukt implizite Theorien im Allgemeinen besteht, da konstitutive Merkmale auf alle Formen impliziter Theorien übertragbar sind. Unter Einbezug historischer und aktueller Forschungstätigkeiten wird sodann eine Einbettung und terminologische Verortung des in dieser Arbeit vordergründig interessierenden Konzepts der *impliziten Fähigkeitstheorien* vorgenommen. Anknüpfend daran, werden die in dieser Arbeit verwendeten Begrifflichkeiten *dynamische vs. statische Fähigkeitstheorie* ausführlicher erläutert (Kap. 2.2). Nachdem im weiteren Verlauf ein vertiefter Blick auf relevante theoretische und empirische Erkenntnisse zur Struktur und Stabilität impliziter Fähigkeitstheorien geworfen wird (Kap. 2.3), wird Kap. 2.4 den Möglichkeiten zur Erfassung impliziter Fähigkeitstheorien gewidmet. Es werden in der Forschung übliche Verfahren zur Messbarmachung impliziter Fähigkeitstheorien vorgestellt und bereits existierende Instrumente detailliert betrachtet.

In Kap. 2.5 wird auf Basis des gegenwärtigen Forschungsstands skizziert, welche Bedeutung eine statische im Vergleich zu einer dynamischen Fähigkeitstheorie u.a. für den Kompetenz- und Wissenserwerb in schulischen Kontexten hat. Fokussiert werden, die für die vorliegende Untersuchung als relevant erachteten, Forschungsbefunde zu direkten und indirekten Effekten impliziter Fähigkeitstheorien auf die Lernmotivation (intrinsisch/extrinsisch) (Kap. 2.5.1), das Bewältigungsverhalten (adaptiv vs. maladaptiv) (Kap. 2.5.2) und die schulische Leistung (Entwicklung) (Kap. 2.5.3). Um zu veranschaulichen, wie sich implizite Fähigkeitstheorien in Lehr-Lernkontexten konstituieren, werden in Kap. 2.6 zunächst wesentliche Erkenntnisse über die Entwicklung impliziter Fähigkeitstheorien im Vor- und Grundschulalter zusammengetragen, bevor in Kap. 2.7 der Blick auf mögliche schulische Bedingungsfaktoren impliziter Fähigkeitstheorien gerichtet wird. Einleitend wird der theoretische Referenzrahmen aufgespannt, der die Analyseebene darstellt, auf der Wirkungszusammenhänge zwischen schulischen Einflussfaktoren und der Entwicklung impliziter Fähigkeitstheorien betrachtet werden (Kap. 2.7.1). Zudem wird dargestellt, welchen Einfluss speziell verschiedene Formen von Lob und Kritik auf die Genese impliziter Fähigkeitstheorien haben (Kap. 2.7.2). Es werden hierfür aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung bemüht. Das Geschlecht, hier mit Blick auf den Mathematikunterricht, wird zudem als mögliche Moderatorvariable zwischen spezifischen Formen von Rückmeldungen und impliziten Fähigkeitstheorien diskutiert (Kap. 2.7.3). Den Abschluss des theoretischen Teils dieser Arbeit bildet eine kurze Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse aus den bisherigen Untersuchungen, eine Darstellung konzeptioneller Überlegungen sowie eine Explikation noch offener (Forschungs-)Fragen (Kap. 2.8).

Im empirischen Teil der Arbeit werden in Kap. 3 zunächst, unter Bezugnahme auf das theoretische Rahmenmodell, das der Arbeit zugrunde liegt, wesentliche Zielsetzungen dieser Arbeit sowie Forschungsfragen präzisiert. In Kap. 4 wird die methodische Vorge-

hensweise zur Aufklärung der interessierenden Forschungsfragen erläutert. Neben der Beschreibung des Untersuchungsdesigns, dem Untersuchungsplan und der Darstellung eingesetzter Erhebungsinstrumente, werden in diesem Kapitel die jeweiligen Stichproben (Vorstudie, Hauptstudie) und Auswertungsverfahren vorgestellt sowie Angaben zur Güte der Instrumente gemacht. Die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung werden in Kap. 5 referiert.

Kritisch diskutiert und bewertet werden diese in Kap. 6. Es wird einerseits die Bedeutung der Ergebnisse für den Forschungskontext und die schulische Praxis erörtert sowie andererseits mögliche aus den Ergebnissen der Studie resultierende neue Fragen diskutiert.